

Ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren

Een advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris

November 2015

Inhoud

1. Inleiding	2
2. De huidige praktijk	2
3. Vijf perspectieven op het continuüm van het beroep	3
4. Implicaties en uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs	6
Een gedeelde visie	6
Ontwikkel- en loopbaanpaden voor leraren	7
Een variëteit aan ontwikkel- en loopbaanpaden	7
Erkenning en facilitering	7
Structuur of cultuur	8
Randvoorwaarden voor krachtige ontwikkel- en loopbaanpaden voor leraren	9
Aandacht voor ontwikkeling van leraren in scholen	9
Controle, vertrouwen of vanzelfsprekendheid	10
Een gedeeld referentiekader	10
Verbinding tussen individu, team en school	11
5. Drie scenario's	11
Individueel gedreven	12
Teamgedreven	12
Systeemgedreven	12
Een samenspel van overtuigingen, vaardigheden, systemen & structuren en rolmodellen	14
6. Tot Slot	16

1. Inleiding

In dit advies buigen de Kritische Vrienden van de Lerarenagenda¹ zich over het vraagstuk van ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren. Aanleiding is het feit dat het beroep van leraar weinig ontwikkelmogelijkheden heeft, terwijl de ontwikkelmogelijkheden die er zijn niet gebaseerd zijn op een samenhangende visie op het beroep van leraar en leiden tot starre structuren. Bovendien richten de bestaande structuren zich op individuele leraren wat onderlinge competitie kan versterken. Mogelijkheden voor teams om gezamenlijk hun ontwikkeling ter hand te nemen ontbreken. Door meer expliciete samenhang te creëren ten aanzien van (groei in) taken, verantwoordelijkheden, competentieniveaus en financiële beloning kan een beroep ontstaan dat als loopbaan aantrekkelijk is en dat individuele leraren prikkelt en stimuleert zich te blijven ontwikkelen.

In het advies schetsen we kort enkele bestaande knelpunten. Vervolgens gaan we in op enkele perspectieven op de loopbaan en ontwikkeling van leraren. Deze perspectieven verbinden we met de bestaande structuren en culturen in het Nederlandse onderwijs. Zo komen we tot enkele implicaties en uitdagingen voor het ministerie, vakbonden en werkgevers. In de verdere ontwikkeling van het lerarenbeleid en de structuur van het beroep is een aantal van dilemma's te identificeren die het noodzakelijk maken om expliciete keuzes te maken. Aan de hand van die dilemma's komen we tot drie opties voor het denken over loopbaanpaden, waarbij één optie onze sterke voorkeur heeft. Die optie gaat uit van ontwikkelperspectieven en loopbanen die teamgedreven zijn waarbij lerarenteams gezamenlijk de regie nemen ten aanzien van leiderschap, professionalisering en beloning. Die optie kan richtinggevend zijn bij toekomstige beleidsbeslissingen.

2. De huidige praktijk

Het beroep van leraar staat volop in de belangstelling, leraren zijn immers de sleutelfactor in het leren van leerlingen en daarmee in de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs. Om tot optimale kansen voor leerlingen te komen is het van belang dat het leraarschap een aantrekkelijk beroep is dat enthousiaste en talentvolle leraren aan zich bindt en hen prikkelt om zich als leraar te blijven ontwikkelen. Daarbij gaat het dus om een kwantitatieve en om een kwalitatieve uitdaging: om voldoende leraren te trekken is het van belang dat het leraarschap een aantrekkelijk carrièreperspectief biedt dat kan concurreren met andere beroepen, terwijl het tegelijk mogelijkheden en impulsen biedt om je als leraar te (blijven) ontwikkelen. Ontwikkelperspectieven en loopbaanmogelijkheden zijn hier cruciaal in.

Die ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden lijken voor leraren beperkt. Een complex aan factoren speelt hierbij een rol: formeel-juridisch kaders, structuren, sociaal-culturele elementen, impliciete opvattingen en mentale modellen van schoolleiders en leraren, etc. De structuur van het beroep gaat bijvoorbeeld uit van het dominante beeld dat een leraar in zijn eentje de volle verantwoordelijkheid draagt voor een groep van leerlingen. Dat betekent dat een startende leraar vanaf de eerste dag van zijn/haar aanstelling in zijn eentje die volle verantwoordelijkheid draagt, en daarmee dus in de kern van zijn werk hetzelfde verantwoordelijkheidsniveau heeft als een leraar die al 30 jaar voor de klas staat. Alleen in 'niet-lesgebonden taken' is vaak wel een groei in verantwoordelijkheden te zien. Weliswaar is er in toenemende mate een differentiatie te zien in taken en functies (bijvoorbeeld gekoppeld aan rollen zoals intern begeleider, opleider in de school, vakgroepcoördinator, ...) en

¹ Zie: <http://www.delerarenagenda.nl/de-lerarenagenda/meedenkers/inhoud/kritische-vrienden>

salaris (gekoppeld aan de functiedifferentiatie via LA, LB, LC en LD schalen) maar de wijze waarop deze taken, functie en salarisschalen ingezet worden verschilt erg van school tot school en is lang niet altijd vertaald in concrete carrièrepaden. Daarbij zijn in veel scholen die rollen, functies en salarisschalen niet direct gekoppeld aan scholingstrajecten: scholing leidt niet automatisch tot een andere taak, functie of salaris (wat destijds een van de voorstellen van de Commissie Rinnooy Kan was), en, andersom, een nieuwe taak, functie en salaris is niet automatisch gekoppeld aan een specifieke scholing. Daarmee ontbreken binnen het beroep van leraar concrete beloningsprikkelers om je als leraar te blijven scholen, dit in contrast met veel andere landen waar scholing wel leidt tot 'beloning'.

Anekdotisch:

Een schoolleider VO verzuchtte laatst dat hij zijn docenten maar niet meer stimuleert om een masteropleiding te gaan doen, want alle LD-functies zijn al ingevuld.

Een leerkracht basisonderwijs die net een masteropleiding heeft afgerond heeft als beloning binnen haar school een LB-functie gekregen. Er was wel sprake van een overstap naar een andere schaal, maar ze kwam in een lagere trede waardoor het netto salaris slechts 10 euro per maand meer werd, terwijl de school nu wel extra activiteiten en inzet van haar verwacht, zonder dat zij daar in haar taaktoedeling extra tijd voor krijgt. 'Dat voelt niet als beloning'.

Het werken met concrete ontwikkel- en loopbaanpaden waarin (groei in) taken, verantwoordelijkheden, competentieniveaus, financiële beloning meer expliciet aan elkaar gekoppeld zijn zou kunnen bijdragen aan een beroep dat als loopbaan aantrekkelijk is en dat individuele leraren prikkelt en stimuleert zich te blijven ontwikkelen.

3. Vijf perspectieven op het continuüm van het beroep²

Hieronder proberen we oorzaken voor de huidige situatie, onderliggende mechanismen en aangrijpingspunten voor verandering te analyseren. Dit is geen systematische wetenschappelijke analyse, maar een (onvolledige) eerste inventarisatie van zaken die wij op dit moment waarnemen.

Ontwikkel- en loopbaanpaden moeten gezien worden in het licht van het continuüm van de ontwikkeling binnen het beroep. Dit continuüm bestaat uit drie fasen die sterk gekoppeld zijn aan de leerarrangementen in die drie fasen: initiële opleiding – inductie (de fase beginnend leraarschap) – voortgezette ontwikkeling (LLL of CPD continuous professional development). Deze driedeling laat eigenlijk al zien dat de belangrijkste en langste fase van het leraarschap, die van de beroepsuitoefening na het afsluiten van de fase van beginnend leraarschap, gezien wordt als één diffuse fase zonder veel ontwikkeling.

Bij het nadenken over de ontwikkeling van het leraarschap gedurende de loopbaan zijn verschillende perspectieven te onderscheiden. In navolging van de WG Schools onderscheiden we de volgende vijf

² Voor deze analyse is, naast de gezamenlijke kennis en ervaring die vanuit verschillende perspectieven en posities aanwezig is binnen de Kritische Vrienden, ook gebruik gemaakt van de analyse van Louise Ellfers over de loopbaanladder voor leraren in Singapore (zie ...bron website) en van de uitkomsten van een Country Workshop van de Working Group Schools van de Europese Commissie over 'The continuum of the teaching profession', die plaats vond in maart 2015 in Stavanger. Die uitkomsten zijn opgenomen in een publicatie van de Europese Commissie die in november 2015 uitkomt: *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education.*

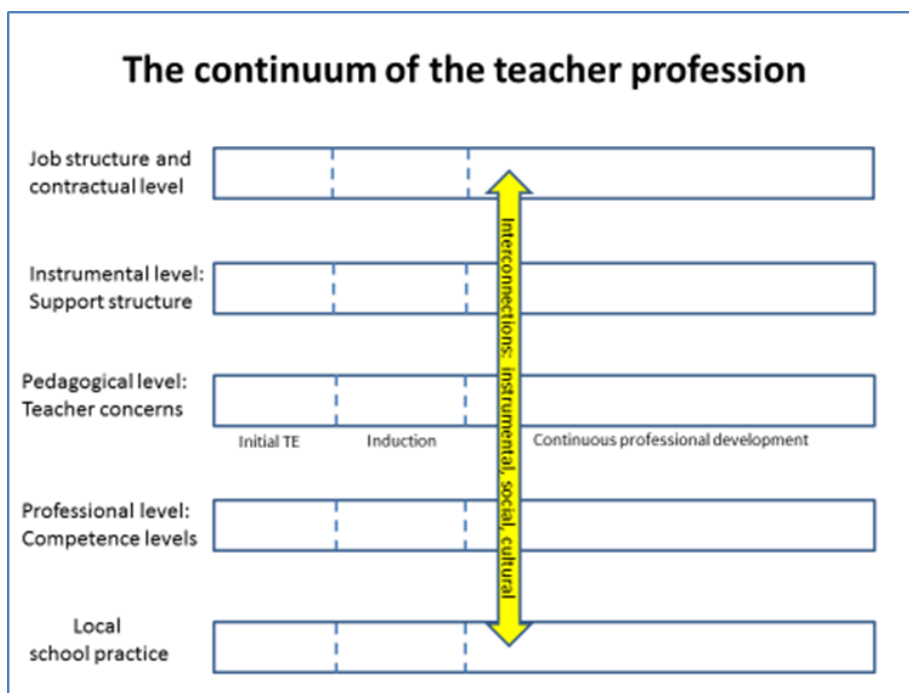
perspectieven: een pedagogisch/psychologisch perspectief, een instrumenteel perspectief, een loopbaan/arbeidsmarkt perspectief, een professioneel perspectief en een schoolperspectief.

- Het pedagogisch/psychologisch perspectief. Hierin staan de concerns van de leraar centraal. Die concerns zijn in de verschillende fasen van het leraarschap verschillend. Tijdens de lerarenopleiding ligt de nadruk van de (aankomende) leraar op de zorg om een goede leraar te *worden*. Tijdens de eerste jaren van de beroepsuitoefening (de inductiefase, waarin de nadruk ligt op overleven, ontwikkelen, aanpassen en ontdekken) ligt de zorg van de startende leraar bij de uitdaging om een goede leraar te *zijn* en zich zo te *voelen*. Hierbij gaat het om het ontwikkelen van een eigen professionele identiteit en zelfvertrouwen als leraar. Veel leraren ervaren een paradoxale situatie, waarbij ze in de praktijk moeten brengen wat ze nog niet goed beheersen en tegelijk kunnen ze dat alleen leren door te beginnen dat te doen, wat ze nog niet goed in de vingers hebben (Feiman-Nemser, 2001). In de derde fase, na afronding van de inductiefase, ligt de nadruk op de uitdaging om een goede leraar te *blijven* en je *verder te ontwikkelen*. In deze fase is ruimte voor experimenteren en consolideren en is er ruimte om na te denken over hoe het werk uitdagend kan blijven, over persoonlijke ambities en over verdere ontwikkelmogelijkheden.
- Het instrumentele perspectief. Hierbij staat de ondersteuningsstructuur voor leraren centraal. In de eerste fase betreft dat de initiële lerarenopleiding (veelal in nauwe samenwerking met scholen), tijdens de inductiefase gaat het om begeleiding en mentoraat en om het gebruik van instrumenten ten behoeve van observatie, feedback en dialoog, en in de laatste fase gaat het om ondersteuningsstructuren en instrumenten die gedurende de loopbaan kunnen ondersteunen. Daarbij kan het gaan om een professionaliseringsaanbod (in termen van nascholingscursussen of post-initiële masteropleidingen) of om zelfgeorganiseerde professionaliseringsactiviteiten. Kern in dit perspectief is dat professionalisering en het ontwikkelen van kennis en vaardigheden niet stopt na afloop van de opleiding, en dat nieuwe rollen en functies vragen om nieuwe bekwaamheden die niet vanzelfsprekend onderdeel zijn van het curriculum van de lerarenopleiding en waarvan het ontwikkelen van die kennis en vaardigheden dus aandacht en gerichte professionalisering vragen.
- Het loopbaan perspectief. In dit perspectief gaat het om de structuur van het beroep en hoe leraren zich daar binnen kunnen ontwikkelen: de kwalificatie-eisen als basis-eis aan leraren (bachelor of master), de eisen voor de afronding van een juniorfase of probation fase (in verschillende landen bestaat een dergelijke probation period, waarbij leraren pas na het voldoen aan een afsluitend assessment volledig bevoegd zijn³), competentie-niveaus waar aan voldaan moet worden, en verdere loopbaanontwikkeling, functiestappen, etc. Die loopbaanontwikkeling kan in verticale richting in termen van promotiemogelijkheden (gekoppeld aan groei in verantwoordelijkheid en aan hogere salarisschalen), in horizontale richting (gekoppeld aan functiedifferentiatie in de breedte), of via het opschuiven binnen het onderwijssysteem (via primair onderwijs naar voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs, of van pabo naar tweedegraads naar eerstegraads).
- Het professionele perspectief. In dit perspectief staat de competentie-ontwikkeling van de leraar centraal in de initiële opleiding, in de inductiefase en ontwikkeling in de latere

³ In de huidige COA PO is iets vergelijkbaars opgenomen: het niveau 'basisbekwaam' wordt beschouwd als een binnen drie jaar te bereiken niveau. Het bereiken van dat niveau wordt erkend door middel van het toekennen van salarisstappen.

loopbaan. Het formuleren van competentieniveaus kan competentie-ontwikkeling bij leraren stimuleren en ondersteunen, doordat het referentiekaders biedt waar leraren zich aan kunnen spiegelen. Zulke referentiekaders kunnen het aangrijpingspunt zijn voor portfolio's, voor feedback op het functioneren, of handvatten bieden voor het beoordelen van leraren (teacher appraisal) bijv. in functionerings- en beoordelingsgesprekken, voor het aanwijzen als excellente leraar (bv de chartered teacher status in Schotland⁴, het teacher certification systeem in Australië⁵, of National Board Certification als accomplished teacher in de VS⁶).

- Het school perspectief: in Nederland is de verantwoordelijkheid ten aanzien van het functiebouwwerk en daarmee de mogelijkheid van leraren om zich in zijn of haar loopbaan te ontwikkelen belegd bij het schoolbestuur. Dat betekent dat scholen de verantwoordelijkheid hebben om strategisch personeelsbeleid te ontwikkelen dat inspeelt op de psychologische basisbehoeften van leraren (in verschillende fasen van het beroep), daar een lokale ondersteuningsstructuur voor biedt, mogelijkheden biedt voor doorgroei en loopbaanpaden, en een duidelijk samenhangend referentiekader ontwikkelt voor competentiegroei gedurende de loopbaan. Die structuur moet ingebed zijn in een cultuur die gericht is op voortdurende groei en ontwikkelingen. De schoolleiding vervult hierin een sleutelpositie. Als deze geen op ontwikkeling gerichte houding heeft en niet in staat is docenten in hun ontwikkeling te stimuleren en faciliteren, is het strategisch personeelsbeleid niet effectief.



Figuur 1: Vijf perspectieven op het continuüm van het lerarenberoep (WG Schools, 2015)

⁴ De Chartered Teacher Status in Scotland is in 2003 gestart en in 2012 beëindigd. Chartered Teacher status was 'a means of rewarding experienced, high quality teachers who wish to pursue a challenging career while continuing to teach'. Toekenning van die status gebeurde niet door de school, maar door de General Teaching Council GTCS. Chartered Teacher status was gekoppeld aan een scholingsprogramma waarbij bij twee behaalde modules telkens sprake was van een salarissprong. Zie <http://www.gov.scot/Resource/Doc/46930/0023894.pdf>.

⁵ De meeste staten in Australië werken met een certificatiesysteem met vier niveaus: Graduate, Proficient, Highly Accomplished en Lead Teacher. Voor de laatste twee niveaus zijn nationale erkenningsprocedures.

⁶ De Amerikaanse National Board for Professional Teaching Standards kent een landelijke certificeringsprocedures voor 'accomplished teachers'.

4. Implicaties en uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs

Een gedeelde visie

Voor het creëren van een krachtig beroep dat gekenmerkt wordt door een continuüm, is het noodzakelijk om de vijf hierboven genoemde perspectieven te verbinden. Dat vraagt om een breed gedragen en samenhangende visie.

De Lerarenagenda 2013-2020 beschrijft een samenhangende agenda voor het continuüm van het leraarsberoep. Bij nadere bestudering van de Lerarenagenda valt echter een paar dingen op:

- De Lerarenagenda is eenzijdig. De Lerarenagenda beschrijft immers vooral de agenda van de minister en staatssecretaris. De vijf perspectieven hierboven laten zien dat er een nauw samenspel nodig is van ministerie (die verantwoordelijk is voor formele kaders ten aanzien van het beroep van leraar) en andere sleutelactoren m.b.t. het beroep van leraar: de lerarenopleidingen (die de belangrijkste ondersteuningsstructuur bieden in de fase van initiële opleiding), de cao-partners (die samen verantwoordelijk zijn voor de cao-afspraken), de schoolbesturen (die in hun strategisch personeelsbeleid de verschillende perspectieven met elkaar moeten verbinden), schoolleiders (die verantwoordelijk zijn voor de lokale ondersteuningsstructuur en schoolcultuur), de Onderwijscoöperatie (die kaders en faciliteiten voor de beroepsgroep creëert) en individuele leraren (die kansen en ondersteuning actief oppakken). Die andere actoren zijn slechts beperkt betrokken geweest bij het opstellen van de lerarenagenda. En waar overleg gevoerd is, heeft dat vooral plaats gevonden via bilaterale overleggen met afzonderlijke stakeholderorganisaties in plaats van een gezamenlijke 'multiloog'⁷.
- De Lerarenagenda is instrumenteel. De Lerarenagenda benoemt voor verschillende fasen van het beroep en verschillende stakeholders concrete beleidsmaatregelen. Door die focus op concrete maatregelen ligt de nadruk op instrumentele oplossingen, zonder dat de samenhang tussen de maatregelen en de verbindende onderliggende visie helder en expliciet wordt gemaakt.

In de Lerarenagenda is als gevolg van bovenstaande punten nog geen sprake van een onderliggende samenhangende en gedeelde visie ten aanzien van het beroep van leraar die de vijf perspectieven en de verschillende sleutelactoren met elkaar bindt. Het maakt nogal uit welke visie betrokkenen hebben op het beroep van leraar (bijv. als ambacht, arbeid, professie, kunst (Wise et al, 1984), als solistisch beroep of beroep dat gekenmerkt wordt door samenwerking, als volgend en uitvoerend of ontwerpend en leidend). Die visie bepaalt welke verwachtingen er zijn t.a.v. leraren, welke mogelijkheden voor doorgroei er zijn, welke competenties benadrukt worden, in welke mate scholings- en professionaliseringstrajecten voorgeschreven worden door de overheid of de werkgever of gezien worden als eigen verantwoordelijkheid voor de beroepsgroep of individuele beroepsbeoefenaar, etc.

Aanbeveling 1. Het is wenselijk en noodzakelijk om tot een gezamenlijke visie te komen ten aanzien van het continuüm van het beroep van leraar en ten aanzien van de verbinding tussen kaders, instrumenten, structuren, en culturen in scholen en in

⁷ Er is weliswaar een aantal inputsessies georganiseerd met betrokkenen vanuit verschillende sectoren, maar dat maakt het nog niet tot een gedragen en gezamenlijke agenda.

het beroep, gedragen door minister, werkgevers, werknemers, beroepsgroep en lerarenopleidingen.

Voor het ontwikkelen van zo'n gezamenlijke visie is het van belang dat alle belanghebbenden rond de tafel zitten. Het ministerie zou een regierol moeten vervullen in het rond de tafel krijgen van alle partijen en in het faciliteren van het proces om tot een gezamenlijke visie te komen.

Ontwikkel- en loopbaanpaden voor leraren

Een variëteit aan ontwikkel- en loopbaanpaden

Ontwikkelpaden of loopbanen in het onderwijs kunnen verschillende vormen krijgen. In Singapore zijn loopbaanpaden gestructureerd volgens drie lijnen: de teaching track, de leadership track en de senior specialist track. Deze gestructureerde loopbaanpaden zijn gekoppeld aan formele criteria en arbeidsvoorwaarden. De gestructureerde loopbaanpaden hebben vorm gekregen in een centraal georganiseerd onderwijssysteem waarbij scholen en leraren rechtstreeks onder het ministerie vallen. In Nederland is sprake van een sterk gedecentraliseerd onderwijssysteem, waardoor er een grote variatie aan mogelijke invullingen van loopbaanpaden bestaat. Zie figuur 2 voor een niet uitputtend overzicht.

- Verandering van de context van lesgeven (bijv. een overstap van onderbouw naar bovenbouw PO, van PO naar VO, van tweedegraads naar eerstegraads, van VO naar HBO, ...). Die overstap kan ingegeven zijn door persoonlijke ambitie en interesse, status van het lesgeven in verschillende sectoren, salarisverschillen, etc.
- Verbreding van inzetbaarheid (door een bevoegdheid voor meerdere vakken te behalen)
- Een verschuiving van uitvoeren naar aansturen (richting (midden)management en bestuur)
- Het verbinden van verschillende werelden (als netwerker, teacher-entrepreneur, ZZPer, onderwijsjournalist/redacteur, of als docent met een combibaan met een functie in het werkveld). Dit is vergelijkbaar met de 'hybride docent' die in de Lerarenagenda genoemd wordt.
- (Verbetering van) het eigen didactische handelen (als ontwikkelaar van nieuwe aanpakken en methoden, actie-onderzoeker)
- (Verbetering van/bijdragen aan) het didactisch handelen van het team (als intern begeleider, coach van startende leraren, opleider-in-de-school, praktijkonderzoeker, lid van een kenniswerkplaats)
- (Verbetering van/bijdragen aan) de cultuur, kwaliteit en strategie van de school als geheel (als lid van een medezeggenschapsraad, teacher leader, etc.)
- (Verbetering van/bijdragen aan) de kwaliteit van het (vak)onderwijs in brede zin (via sleutelposities binnen vakverenigingen, als schrijver van methodes, als lid of trekker van een vakdidactische professionele leergemeenschap rond het vak)
- (Verbeteren van/bijdragen aan) de kwaliteit van het beroep (en beleid) (via sleutelposities binnen de vakbonden, de Onderwijscoöperatie, Leraren met Lef, BVMBO, lid van de Onderwijsraad, etc.)

Figuur 2: Mogelijke ontwikkel- en loopbaanpaden voor leraren

Erkenning en facilitering

De diversiteit van al deze mogelijkheden laat zien dat er niet zomaar standaard carrièrepaden te formuleren zijn. Ook zijn lang niet al die rollen gekoppeld aan formele posities of salarisschalen. Slechts in een beperkt aantal van deze hierboven geschetste ontwikkelpaden is er ruimte voor financiële beloning (via de functiemix), namelijk alleen in de gevallen waar ontwikkelpaden zich

richten op de eigen school en op de ontwikkelagenda van de school. Daarbij speelt de beschikbare financiële ruimte van de school een rol: er is een beperkt aantal LB, LC of LD functies beschikbaar, dus die worden door het bestuur of de directie veelal strategisch ingezet. Daarmee is een functie dus geen automatische weerspiegeling en erkenning van verworven competenties en andersom. Dat roept bovendien de vraag op hoe kwaliteiten van leraren en inzet op terreinen die niet direct in het verlengde liggen van de schoolagenda liggen, erkend en gewaardeerd kunnen worden.

Erkenning en waardering kan op verschillende manieren vorm krijgen: door middel van financiële beloning, door middel van status, door middel van tijd, door middel van (interne of externe) waardering, door middel van regel- en sturingsruimte.

Aanbeveling 2. Erkenning en waardering van de bovengenoemde rollen vereist ook het erkennen dat die rollen tijd kosten om ze goed te kunnen uitvoeren. Dit vraagt creativiteit bij schoolleiders en –bestuurders in formatieplaatjes. De functiemix kan dus niet alleen opgevat worden als een ‘salarismix’, maar vraagt ook om een ‘urenmix’.

Aanbeveling 3. Het ‘Lerarenontwikkelfonds’ dat op het Lerarencongres 2015 gelanceerd is, kan een belangrijke rol spelen in het erkennen, waarderen en faciliteren van leraren die zich inzetten op terreinen buiten de ontwikkelagenda van de eigen school en die dus vanuit de eigen school onvoldoende facilitering krijgen.

Aanbeveling 4. In landelijke innovatieprocessen en –projecten⁸ zouden ‘hybride docenten’(die een rol als leraar in een school combineren met bijvoorbeeld een rol in een landelijke innovatieproject) een meer centrale rol moeten spelen. Veel coördinatie, ondersteuning en coaching wordt nu ingevuld door experts van buiten de school. Door leraren meer een rol te geven in dergelijke projecten ontstaan interessante carrière- en ontwikkelperspectieven voor leraren zonder dat zij hun docentschap vaarwel hoeven te zeggen.

Aanbeveling 5. Nieuwe rollen vragen ook nieuwe kwaliteiten. Het ontwikkelen van die kwaliteiten vraagt expliciete aandacht. Creëer daarom samen met lerarenopleidingen naast de loopbaanpaden ook een aanbod aan scholingstrajecten die leraren ondersteunen in het verwerven van die kwaliteiten (vergelijkbaar met de Milestone programma’s in Singapore).

Structuur of cultuur

Ontwikkel- en loopbaanpaden kunnen ingebed zijn in systemen en structuren, zoals het geval in Singapore. Bij zo’n benadering worden loopbaanpaden dan vaak gekoppeld aan het salaris. De functiemix in scholen geeft bijvoorbeeld de mogelijkheid om bijzondere prestaties van leraren te erkennen en te belonen en geeft daarmee prikkels voor loopbaanpaden en carrièrestappen. Via de CAOs zijn salarissen echter op zo’n manier vastgelegd dat verworven rechten (in termen van salaris) beschermd zijn. Gevolg is dat wie één keer een LC of LD schaal heeft, daar niet zomaar weer uit te zetten is. Dit kan tot stagnering in loopbanen leiden, als alle LD-functies bezet zijn. Anders zouden scholen met veel ambitieuze leraren ‘gestraft’ worden door hogere personeelskosten. Bovendien geeft de functiemix impliciet de boodschap af ‘jij wel, jij niet’. Dit kan het leiderschap en initiatief van andere leraren belemmeren. Daarmee kan de functiemix en het inzetten van beloning via het (vaste salaris) leiden tot een statische situatie waarin posities als in beton vastgelegd zijn. In sommige

⁸ Denk aan School aan Zet, InnovatieImpuls Onderwijs, etc.

scholen is de functiemix daarmee eerder een belemmerende factor dan een stimulerende factor v.w.b. de ontwikkeling van docenten.

De statische structuren vinden ook hun vertaling in de systematiek van taaktoedeling van leraren. Binnen veel scholen is iedere deeltaak vertaald naar (taak)uren als onderdeel van een jaartotaal van 1659 uur. Daarmee ontstaat een bureaucratische structuur, waarin soms teamoverleg, experimenten en de (on)mogelijkheden voor ondernemerschap een schooljaar lang zijn vastgelegd. Hoewel dergelijke structuren vaak zijn ingegeven vanuit de zorg om werkdruk hanteerbaar te houden, belemmeren ze ook initiatief en zelfregie.

Als alternatief kan gezocht worden naar vormen waarin rollen en erkenning daarvan minder vastgespijkerd zijn in structuren. In organisaties waar sprake is van gespreid of gedeeld leiderschap kunnen posities van leiders en volgers wisselen, al naar gelang het vraagstuk, de context en de deskundigheid van een leraar. Hier is erkenning van bijzondere rollen of prestaties van leraren niet onderdeel van het systeem, maar van de cultuur van de school. Dit geeft de mogelijkheid om bijzondere rollen en verantwoordelijkheden (tijdelijk) te erkennen, te waarderen en te faciliteren. Na bepaalde tijd krijgen anderen weer de ruimte om voor zo'n rol te opteren. Dit sluit aan bij het project Onderwijspioniers, waarbij leraren met een mooi en kansrijk initiatief gedurende een beperkte tijd gefaciliteerd worden in tijd, geld en ondersteuning om dat idee te realiseren. Het sluit ook aan bij het advies van de Onderwijsraad die in 2011 voorstelde om excellente leraren in scholen voor een beperkte tijd (3 jaar) te faciliteren, zodat zij hun excellentie kunnen inzetten ten behoeven van de school, collega's en onderwijsontwikkeling⁹ (Onderwijsraad, 2011).

Aanbeveling 6. Stimuleer mogelijkheden voor het erkennen en belonen van expertise en leiderschap van leraren op tijdelijke basis, zodat leraren uitgedaagd worden nieuwe rollen op te pakken en daarin erkend worden, zonder dit vast te leggen in statische CAO-kaders.

Randvoorwaarden voor krachtige ontwikkel- en loopbaanpaden voor leraren

Aandacht voor ontwikkeling van leraren in scholen

Ontwikkeling van leraren is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren en werkgevers. Vanuit het besef dat de kwaliteit van het onderwijs in grote mate bepaald wordt door de kwaliteit van de leraar, zou het grootste deel van de tijd van leidinggevendenden besteed moeten worden aan het ondersteunen, stimuleren en faciliteren van de ontwikkeling van leraren. Dat vraagt binnen scholen aandacht en deskundigheid t.a.v. professioneel leren van leraren. Die deskundigheid kan op verschillende manieren georganiseerd worden:

⁹ Dat dit voorstel niet op brede steun kon rekenen heeft ons inziens te maken met de suggestie van de Onderwijsraad dat de directeur excellente leraren moest selecteren. Wellicht kan dit idee meer draagvlak krijgen als het team een rol krijgt in het selecteren van excellente collega's die een tijdelijke erkenning en facilitering krijgen.

Aanbeveling 7. Versterk de deskundigheid van direct-leidinggevendenden van leraren (schoolleiders en middenmanagers zoals teamleiders, sectieleiders, etc.) ten aanzien van het leren van leraren

Aanbeveling 8. Geef inhoudelijke sleutelpersonen binnen de school een rol in het ondersteunen en stimuleren van leraren bij hun professionele ontwikkeling (vergelijkbaar met de school staff developer in Singapore). De opleider in de school die in veel scholen aanwezig is, zou hier een goede rol in kunnen spelen.

Controle, vertrouwen of vanzelfsprekendheid

Een lerende houding in scholen vraagt om een open cultuur, waar geen sprake is van bureaucratische controle. Dat heeft consequenties voor de insteek van beleid. Wanneer de focus ligt op de karikatuur van de leraar die zich niet wil ontwikkelen en die gedwongen moet worden om de 40 uur scholing voor het lerarenregister waar te maken, dan richten de beleidsinstrumenten zich vooral op controle, structuur, aanbodgerichte scholingsactiviteiten en bureaucratische verantwoording.

Een benadering die zich richt op het erkennen en faciliteren van de groep leraren die zich wil ontwikkelen en die nieuw verworven kwaliteiten wil inzetten ten behoeve van de verbetering van het onderwijs, kan leiden tot een verandering van cultuur in scholen. Die leraren (maar ook LIO's met hun afstudeerwerkstukken en –onderzoek) kunnen een vliegwiel vormen binnen een school (mits ze daartoe ook in positie gezet worden) en de basis vormen voor professionele leergemeenschappen waarin het vanzelfsprekend is om inzichten die je op doet in het kader van professionele ontwikkeling te delen met collega's.

Aanbeveling 9. Focus in het beleid niet op systeembrede regels en procedures, maar op het ondersteunen van leraren die een vliegwiel kunnen vormen in scholen, op inspirerende voorbeelden, op het versterken van bewustzijn en op instrumenten die die groep kunnen faciliteren.

Een gedeeld referentiekader

Een belangrijk element in het creëren van een samenhangend continuüm is de beschikbaarheid van een gedeeld en samenhangend referentiekader voor verschillende fasen van het continuüm. Een dergelijk referentiekader vormden tot voor kort de bekwaamheidseisen die ontwikkeld zijn door het SBL. Door het trage proces om tot een herziening van de bekwaamheidseisen te komen (gestart in 2011!) heeft geleid tot een vacuüm in de sturing op een gemeenschappelijke taal en visie. Bovendien bieden de bekwaamheidseisen geen handvat voor het onderscheiden van niveaus voor verschillende fasen van professionele ontwikkeling. Individuele besturen, regionale samenwerkingsverbanden, kennisinstellingen, commerciële aanbieders en landelijke projecten ontwikkelen nu vaak los van elkaar beschrijvingsinstrumenten, kijkkaders en competentiewijzers die een rol moeten spelen bij het begeleiden van startende leraren. Daarmee ontbreekt het op dit moment aan een gedeeld referentiekader in termen van instrumenten en onderliggende visie voor de ontwikkeling van (startende) leraren¹⁰.

Aanbeveling 10. Ontwikkel gezamenlijk een gedeelde visie, taal en standaard ten aanzien van competentieniveaus voor verschillende fasen van het beroep (startbekwaam,

¹⁰ Ook de aanduiding van competentieniveaus zelf is op dit moment niet eenduidig (in het PO worden bijv. de termen startbekwaam, basisbekwaam, vakbekwaam gebruikt, een terminologie die niet voor de hand ligt in het VO).

bekwaam, expert). Dit kan dienen als startpunt en referentiekader voor ontwikkeling en loopbaan.

Aanbeveling 11. Wil zo'n competentiemodel kunnen functioneren als instrument voor loopbaanontwikkeling, dan is het wel noodzakelijk dat het model een breed beeld van het beroep geeft en een handvat biedt voor een brede variëteit aan ontwikkelpaden, bijv. richting (teacher) leadership, onderzoeker, innovator, netwerker, opleider, etc. (naast de huidige drie kerncompetenties vakinhoud, (vak)didactiek en pedagogiek).

Verbinding tussen individu, team en school

In discussies over het beroep van leraar is in toenemende mate aandacht voor een collectief perspectief op het beroep: een beroep dat gekenmerkt wordt door teams die zich samen ontwikkelen en elkaar aanvullen¹¹. In discussies over loopbanen van leraren wordt echter meestal een individueel perspectief gekozen: het gaat dan over de loopbaan, groei, ontwikkeling en erkenning van een individu. De nadruk op individuele loopbanen en individuele professionele ontwikkeling kan leiden tot een kloof tussen professionele ontwikkeling via formele kwalificaties en schoolontwikkeling. Individuele professionaliseringstrajecten staan vaak los van de ontwikkelagenda van de school. Enerzijds frustreert dat schoolontwikkeling en anderzijds frustreert dat individuele leraren die kwaliteiten ontwikkelen die niet altijd direct ingezet kunnen worden in de school.

Het is daarom nodig om in het denken over loopbanen van leraren ruimte te maken voor collectieve perspectieven van zich ontwikkelende teams en de erkenning en facilitering daarvan.

Aanbeveling 12. Versterk de mogelijkheden voor teams om gezamenlijk initiatieven te ondernemen en daarbij gebruik te maken van faciliteiten die momenteel gericht zijn op individuele leraren (zoals de Lerarenbeurs¹² en het LerarenOntwikkelfonds).

5. Drie scenario's

De hierboven geschetste reflecties op ontwikkel- en loopbaanpaden voor leraren en de randvoorwaarden daarvoor vragen om keuzes. Afhankelijk van de gemaakte keuzes ontstaan verschillende scenario's voor de structuur van loopbaan- en ontwikkelpaden. We onderscheiden drie scenario's:

- Een scenario waarin loopbaan- en ontwikkelpaden individueel gedreven zijn
- Een scenario waarin loopbaan- en ontwikkelpaden team gedreven zijn
- Een scenario waarin loopbaan- en ontwikkelpaden systeem gedreven zijn.

¹¹ Zie ook onze opmerkingen in het advies over het Lerarenregister waarin we aangeven dat het proces van onderwijs verzorgen en het proces van professionele ontwikkeling van leraren collectieve en collaboratieve processen zijn.

¹² In de Amsterdamse lerarenbeurs zijn bijvoorbeeld groepsaanvragen van teams mogelijk.

Individueel gedreven

In dit scenario staat de individuele leraar en zijn persoonlijke ambities centraal. Leraren bespreken die ambitie met schoolleiders, om afspraken te maken over mogelijke rollen, kwaliteiten en scholingstrajecten. Na het volgen van een scholingstraject krijgen leraren nieuwe rollen binnen de school. Als die rollen niet beschikbaar zijn in de school kan dat aanleiding zijn om op zoek te gaan naar een andere werkplek. Rollen zijn niet vastgelegd in structuren, maar op maat en afhankelijk van kwaliteiten die leraren ontwikkelen. Dit scenario vereist dat leraren hun ambitie kunnen expliciteren en zelfontwikkeling ter hand nemen, en dat schoolleiders daarover het gesprek aangaan met leraren en creatief op zoek gaan naar rollen waarmee de (nieuwe) kwaliteiten van leraren het beste tot hun recht kunnen komen.

Teamgedreven

In dit scenario staat het lerarenteam in een school centraal. Zij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de uitvoering en ontwikkeling van onderwijs. Gezamenlijk wordt gekeken welke rollen daar op dat moment voor nodig zijn en wie daarbij het beste welke rol kan pakken. Dat leidt tot tijdelijke afspraken binnen het team (voor 2 of 3 jaar). Die afspraken zijn afhankelijk van de beschikbare kwaliteiten in het team en de ambities van de individuele teamleden. Als bepaalde kwaliteiten niet of onvoldoende aanwezig zijn, wordt afgesproken wie die kwaliteiten gaat ontwikkelen. Er is besef dat sommige rollen meer vragen, wat door het team vertaald wordt in een vorm van tijdelijke beloning (in tijd of geld). Het gaat hier dus om lerarenteams die gezamenlijk de verantwoordelijkheid nemen voor de ontwikkeling van het onderwijs waar ze samen verantwoordelijk voor zijn, en om besturen en schoolleiders die lerarenteams de verantwoordelijkheid geven om verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs dat zij verzorgen. Rollen rouleren, op basis van kwaliteit en ambitie van teamleden en de uitdagingen waar het team op dat moment voor staat.

Systeemgedreven

In dit scenario is er sprake van een centraal stelsel van functies en rollen op basis van (verschillende) loopbaanladders (richting expertleraar, richting management, richting onderzoek en innovatie, richting (landelijke) vakontwikkeling, ...) die zorgen voor een transparant loopbaanstelsel en beloningsmodel, waar leraren zich toe kunnen verhouden. De verschillende functies zijn erkend binnen en tussen scholen en er zijn opleidingstrajecten die voorbereiden op nieuwe functies. Als bepaalde functies binnen een school reeds ingevuld zijn, kunnen leraren solliciteren op vacatures bij andere scholen. Dit scenario veronderstelt consensus tussen stakeholders over functiepaden en daar aangekoppelde beloningsvormen.

De scenario's onderscheiden zich in de mate van open- en geslotenheid, de mate van de vastheid of flexibiliteit van structuren, en in de mate van sturing door individuele leraren, teams, leidinggevenden of centrale overheid. De scenario's stellen verschillende eisen aan leraren, schoolleiders, sociale partners en overheid.

	Beschrijving	Overwegingen en voorwaarden voor dit scenario
Scenario 1: Individueel gedreven	<ul style="list-style-type: none"> • Leraren formuleren hun eigen ambitie • Zij bespreken deze ambitie met hun schoolleider • Samen met de schoolleider kiezen zij een (master) opleiding uit en volgen deze • Als daar op hun school ruimte voor is pakken zij een rol op waarmee zij met hun opleiding uit de voeten kunnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leraren hebben voldoende ambitie om in grote getalen te kiezen voor zelfontwikkeling • Leraren nemen individueel verantwoordelijkheid om hun professionele kwaliteit bij te houden en te ontwikkelen • Schoolleiders zijn in staat leraren te coachen en willen rollen creëren • Middelen (tijd en financieel) zijn beschikbaar om de opleidingen te volgen
Scenario 2: Team gedreven	<ul style="list-style-type: none"> • Het schoolteam ontwikkelt een schoolplan met onderwijskundige ambitie en benodigde rollen & kwaliteiten binnen het lerarenteam • Leraren op de school denken individueel na over de rol die zij in de school willen oppakken en wat zij daarvoor nodig hebben qua ontwikkeling • Het team verdeelt de rollen • De rollen zijn gekoppeld aan een vorm van beloning. Deze beloning is daarom flexibel • De leraren gaan aan de slag met hun ontwikkeling en leggen hier verantwoording over af 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerarenteams zijn volwassen genoeg om samen ambities te vorm te geven en rollen te verdelen • Besturen en schoolleiders geven lerarenteams de ruimte en verantwoordelijkheid om zelf ambities te formuleren • Middelen (salaris, tijd, overig) kunnen flexibel ingezet worden om de benodigde rollen in te vullen • Lerarenteams wensen verantwoording af te leggen over hun voortgang
Scenario 3: Systeem gedreven	<ul style="list-style-type: none"> • Er is een centrale visie (op landelijk / bestuursniveau) op de verschillende rollen voor leraren • Deze rollen zijn gekoppeld aan beloningsniveaus en per rol wordt tijd beschikbaar gesteld • Elke school wordt geacht deze rollen in te vullen • Schoolleiders helpen hun leraren zich te ontwikkelen en de verschillende rollen in te nemen • Lerarenopleidingen bereiden leraren voor op deze rollen (bij de initiële opleidingen en via bijscholing) 	<ul style="list-style-type: none"> • Er is een centrale visie (op landelijk / bestuursniveau) op de verschillende rollen voor leraren • Deze rollen zijn gekoppeld aan beloningsniveaus en per rol wordt tijd beschikbaar gesteld • Elke school wordt geacht deze rollen in te vullen • Schoolleiders helpen hun leraren zich te ontwikkelen en de verschillende rollen in te nemen • Lerarenopleidingen bereiden leraren voor op deze rollen (bij de initiële opleidingen en via bijscholing)

Figuur 3: Drie scenario's voor ontwikkel- en loopbaanpaden van leraren

Het eerste scenario lijkt het meeste op de huidige situatie, al is momenteel daar momenteel nog niet in alle gevallen aan de voorwaarden voldaan van leraren die actief hun zelfontwikkeling ter hand nemen en schoolleiders die daar ruimte voor creëren in termen van scholingsmogelijkheden en rollen om nieuw ontwikkelde kwaliteiten in te kunnen zetten. Ook passen de huidige beloningssystemen nog niet goed bij een dergelijk scenario.

Het derde scenario lijkt op het model van loopbaanpaden dat in Singapore bestaat. Het realiseren van een dergelijk scenario vraagt veel van de sociale partners om gezamenlijk tot overeenstemming

te komen ten aanzien van loopbaanpaden van leraren die leraren uitnodigen en uitdagen om zich te blijven ontwikkelen en hun kwaliteiten in te zetten voor het verder ontwikkelen en verbeteren van onderwijs aan leerlingen.

Het tweede scenario sluit aan bij opvattingen over scholen als lerende organisaties, waarin de nadruk ligt op teamleren en professionele leergemeenschappen en op het collectieve leiderschap van leraren. Teams kunnen daarbij diverse vormen aannemen, variërend van schoolteams (binnen kleine (basis)scholen), vak(cluster)secties, jaarlaagteams, deelschoolteams, opleidingsteams (in het mbo), etc.¹³

De drie scenario's niet geheel los van elkaar gezien kunnen worden en er zijn zeer goed mengvormen van de drie scenario's voor te stellen. Scenario 1 kan bijvoorbeeld versterkt worden als er (model)loopbaanpaden uit scenario 3 beschikbaar zijn. In scenario 2 mogen nooit de individuele ambitie van een leraar genegeerd worden en moet er ook ruimte blijven voor ontwikkelpaden die het eigen team overstijgen.

Toch zien wij in scenario 2 een belangrijk toekomstperspectief dat op dit moment onvoldoende aandacht krijgt. De kracht van dit scenario is dat leraren hier het eigenaarschap hebben en de collectieve verantwoordelijkheid nemen voor (het ontwikkelen van) de kwaliteit van het onderwijs dat zij verzorgen.

Aanbeveling 13. Verken samen met de andere stakeholders de mogelijkheden om (delen van) scenario 2 te realiseren op scholen. Vertaal dit naar pilots en maak voorbeelden van good practice zichtbaar.

Een samenspel van overtuigingen, vaardigheden, systemen & structuren en rolmodellen

We beseffen dat er nog veel stappen gezet moeten worden om scenario 2 (al of niet in combinatie met de andere scenario's) te realiseren. Het vraagt een complex proces van verandering op verschillende niveaus¹⁴:

- Mentale modellen en overtuigingen. Alle betrokken partijen moeten een gedeelde visie ontwikkelen op het beroep van leraar en hoe leraren zich daarbinnen kunnen ontwikkelen en hoe teams daar de motoren voor kunnen zijn. En tegelijk is het noodzakelijk dat binnen scholen (bij bestuurders, schoolleiders en leraren) een verbetercultuur ontstaat waarbij teams een centrale rol spelen. Dat vraagt om het doorbreken van verkokering tussen sociale partners en stakeholders op landelijk niveau en schoolniveau. Op landelijk niveau speelt het ministerie hier een grote rol, op schoolniveau het schoolbestuur.
- Vaardigheden van leraren en schoolleiders. Schoolleiders moeten teams ondersteunen in ontwikkelen van een gevoel van collectieve verantwoordelijkheid en in het ontwikkelen van

¹³ Uitgangspunt is dat teams een hanteerbare omvang hebben zodat overleg, betrokkenheid en eigenaarschap gewaarborgd zijn.

¹⁴ We maken hier gebruik van een model dat gebaseerd is op het werk van Scott Keller en Colin Price (*Performance and Health: An evidence-based approach to transforming your organisation*, 2010) en ook gebruikt wordt binnen Stichting LeerKRACHT.

teamplannen. Leraren zullen nieuwe kwaliteiten moeten ontwikkelen om nieuwe rollen te pakken en om gezamenlijk teamplannen te moeten maken. Lerarenopleidingen en (na)scholingsinstituten moeten trajecten ontwikkelen die leraren daarbij kunnen ondersteunen.

- Systemen en structuren. Beloningssystemen en functiebouwwerken zullen aangepast moeten worden en meer flexibel gemaakt moeten worden, mobiliteit moet worden vergroot en het lerarenregister zal deze ontwikkeling van zelfregie van teams moeten faciliteren door een verschuiving van focus op individuele leraren naar een register dat (mede) uitgaat van teamontwikkeling, dat ondersteunt en faciliteert. De sociale partners spelen hier een sleutelrol.

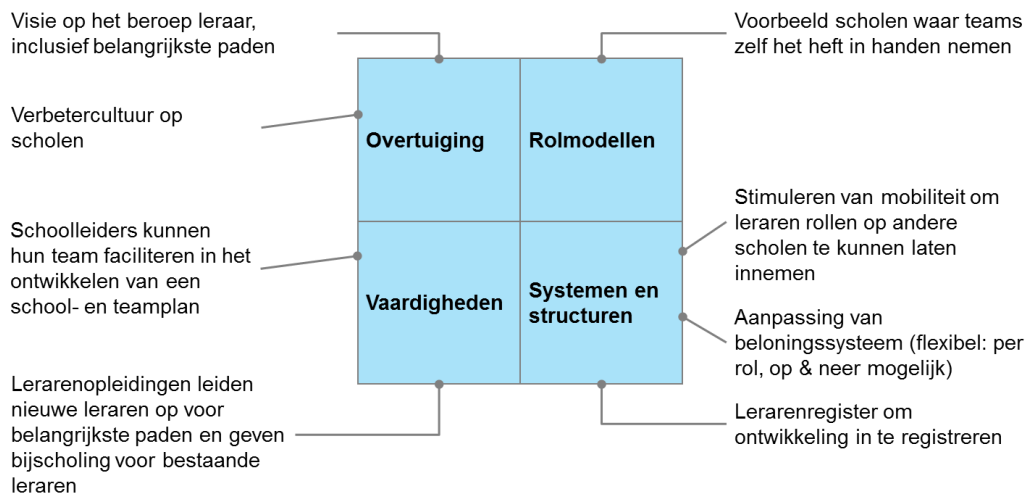
Het nemen van verantwoordelijkheid voor ontwikkeling op individueel niveau en teamniveau vereist ook facilitering in termen van tijd, geld en zeggenschap. Tegelijk vraagt het ook dat leraren en teams verantwoordelijkheid nemen en afleggen en dat leraren bereid zijn om elkaar onderling aan te spreken op hun (bijdrage aan) ontwikkeling¹⁵.

- Tenslotte is het belangrijk dat er rolmodellen beschikbaar zijn, goede voorbeelden die anderen kunnen inspireren. In de Verenigde Staten zijn voorbeelden van ‘teacher-led’ of ‘teacher-powered’ schools¹⁶ die ook voor Nederland inspirerend kunnen zijn. Maar ook in Nederland zijn inspirerende voorbeelden te vinden. We noemden reeds Onderwijs pioniers als voorbeeld waar leraren tijdelijk gefaciliteerd worden door middel van tijd en coaching bij het oppakken van innovatie in hun scholen. Deze aanpak is een inspiratiebron geweest voor Stichting Westelijke Tuinsteden voor openbaar basisonderwijs in Amsterdam waar onlangs een lokale variant is gestart onder de titel ‘Waaghalzen’. In dat traject krijgen jaarlijks 15 waaghalzen de gelegenheid om hun project uit te werken. Geselecteerde leraren krijgen een schooljaar lang een klein budget om hun ideeën binnen hun eigen werkomgeving verder te brengen en een podium om hun ideeën met de hele organisatie te delen. Tegelijk worden ze ondersteund door begeleiders, leerbijeenkomsten, en een netwerk met gelijkgestemde collega’s. Dit zijn mooie voorbeelden van erkenning van rollen en kwaliteiten van leraren zonder het gelijk vast te zetten in functieschalen. Een ander voorbeeld dat als inspiratiebron kan fungeren is het Hyperion Lyceum in Amsterdam waar ruimte is voor initiatieven van onderop: leraren komen met ideeën voor waardevolle en interessante innovatieprojecten en in de onderwijswerkgroep bestaande uit leraren wordt gekeken welke van deze projecten in lijn gebracht kunnen worden met de gezamenlijke onderwijsvisie en vanuit de school gefaciliteerd kunnen worden in uren. Op ROC de Leijgraaf presenteren docententeam in ‘de Leeuwenkuil’ hun idee voor de toekomst van het ROC, waarbij leerlingen kritische toehoorders en jury zijn. Het beste idee krijgt de ruimte om verder te ontwikkelen. Ook sommige Vrije Scholen hebben reeds een cultuur van lerarenteams die een belangrijke rol spelen in het bepalen van het beleid van de school.

Maar ook rolmodellen van buiten het onderwijs kunnen inspireren, zoals bijvoorbeeld Buurtzorg Nederland, waar teams van buurtzorgmedewerkers autonoom leiding aan cellen van 10-15 personen. Zij verdelen zelf alle rollen. Daar komt geen leidinggevende aan te pas.

¹⁵ In een volgend advies willen we nader ingaan op de vraag wat een professionele cultuur in scholen vraagt van systemen, structuren en individuen.

¹⁶ Zie bijvoorbeeld: www.teacherpowered.org.



Figuur 4: Vier noodzakelijke aangrijpingspunten voor verandering (Stichting LeerKRACHT)

Sturen op deze vier niveaus vraagt niet om volgtijdelijkheid, maar om parallelle en samenhangende processen op alle vier niveaus.

6. Tot Slot

Het hier geschetste scenario voor loopbaanpaden en ontwikkelmogelijkheden voor leraren vraagt nog veel nadere uitwerking. Het past immers niet in onderwijsorganisaties en onderwijsbeleid die hiërarchisch gestuurd zijn. Het scenario past wel bij moderne en complexe organisaties waarin het niet mogelijk is om innovaties topdown te sturen.

We hopen dat deze notitie een bijdrage kan leveren aan de gesprekken die tussen de sociale partners plaatsvinden over de verdere invulling van de Lerarenagenda 2013-2020. Daarbij hopen we dat de onderliggende gedachten die in deze notitie geformuleerd zijn voeding geven aan de ontwikkeling van een gezamenlijke visie op het beroep van leraar en een toetssteen kunnen vormen om bij beleidsbeslissingen en cao-voorstellen na te gaan in hoeverre de gemaakte keuzes bijdragen aan het faciliteren en stimuleren van teams binnen scholen om zelf een verbetercultuur op school te creëren, en daarmee het beschreven ideaal van scenario 2 dichterbij brengen.

We beseffen dat dit scenario alleen mogelijk is als er sprake is van professionele en teamgerichte culturen op scholen. Dat is in veel scholen nog niet het geval. Dat is niet alleen een kwestie van individuen, maar ook van structuren, culturen en randvoorwaarden. In een volgend advies willen we nader verkennen wat een professionele cultuur van leraren, schoolleiders, sociale partners en overheid vraagt.

November 2015

De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda

De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda bestaan uit:

Renée van Eijk, *Leraar Combinatie 70, Rotterdam en voorzitter Leraren met Lef*

Jelmer Evers, *Docent Unic, Utrecht*

Ferry Haan, *Docent Jac.P.Thijssse College, Castricum, lid Onderwijsraad en publicist*

Tingue Klapwijk, *Leraar bovenbouw Montessorischool Valkenbos, Den Haag*

Ilja Klink, *Directeur De Nederlandse School*

Bernie Kooistra, *Directeur basisschool St. Jozef, Geldrop (Eenbes)*

Leo de Kraker, *Oud-rector/bestuurder en management coach vo*

Dominique Majoor, *Interim-directeur onderwijs*

Jeanette van Ommen, *Opleidingsmanager DLE en TC, ROC Alfa College, Hoogeveen*

Marco Snoek, *Lector Leren en Innoveren HvA*

Jaap Versfelt, *Directeur Stichting Leerkracht*

Geert-Jan Wassink, *Docent ROC Rijn IJssel en coördinator Rijn IJssel Student Companies*

Sjouke Wouda, *Directeur Het Kamerlingh Onnes, Groningen (Reitdiep College)*